

Indart, Mariano

Bases sociológicas del discurso educativo tradicional, representaciones y crisis de la escuela secundaria

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Cita sugerida:

Indart, M. (2010). Bases sociológicas del discurso educativo tradicional, representaciones y crisis de la escuela secundaria. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5549/ev.5549.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Indart Mariano- Universidad Nacional de La Matanza- Universidad Nacional de Luján- UBA-
marianoindart@yahoo.com.ar

Título: Bases sociológicas del discurso educativo tradicional, representaciones y crisis de la escuela secundaria

Introducción

Este trabajo es derivado de la investigación realizada como tesis de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNLaM aprobada en el 2007. En la misma se realizó un desarrollo teórico para luego llevar adelante un trabajo de campo en una escuela secundaria del conurbano. La hipótesis que orientó el trabajo es que la persistencia de “bases sociológicas del discurso educativo tradicional” en las representaciones de docentes y alumnos contribuyen a sostener una escuela que colabora básicamente con la conservación y reproducción del orden social existente, recreando un imaginario acerca de la función social de la escuela secundaria fuertemente refractario a las propuestas de cambio. De esta manera los intentos de introducir lógicas diferentes provenientes de otras matrices sociológicas más vinculadas al pensamiento crítico se licúan más o menos rápidamente en el sentido común hegemonizado, perdiendo su potencial transformador.

Los discursos relacionados con la educación popular en sentido freireano suelen entonces diluirse en la matriz sociológica imperante. Esto no implica que no existan experiencias educativas, posturas de docentes, de alumnos, gremiales que “nadan contra la corriente” y que sin dudas es necesario potencializar. Como sabemos, la realidad no funciona reproduciendo mecánicamente el discurso dominante. Sin embargo consideramos interesante profundizar sobre las bases sociológicas más estructurales y estructurantes del discurso pedagógico oficial. De esta manera podremos avanzar mejor en el “inventario” que recomendaba Gramsci para construir el pensamiento crítico necesario para una praxis políticamente transformadora.

Cuatro Dimensiones Sociológicas Estructurales y Estructurantes del discurso pedagógico oficial

La función social de la escuela, la manera de entender el conocimiento científico, los condicionantes del rendimiento escolar y la forma en que es apreciada la política han sido consideradas como dimensiones sociológicas básicas del discurso educativo tradicional. Esta elección se sostiene en que en todas ellas colaboran y legitiman una forma de entender la

educación y el orden social “deseable”¹. La organización social capitalista necesita de un consenso básico para que los individuos entiendan que convivir en una sociedad “estratificada” es “natural” y las instancias de “jerarquización” han sido, al menos mínimamente, justas.

En el caso de la función social del sistema educativo, al definir a la escuela como instancia socializadora e integradora de los individuos para incorporarlos a un todo superior, el organismo social, queda manifestado claramente el sentido “adaptativo” de su tarea. La prioridad es la “cohesión social” la “estratificación consensuada” de roles y funciones. Queda prácticamente anulado el espacio para la transformación social.

En el mismo sentido, la forma en que es considerado el conocimiento científico escolar, desde planteos iluministas y positivistas, al identificar la ciencia con “la verdad” , establece y legitima el criterio de superioridad de este tipo de conocimiento, “neutral”, por sobre los demás. Sin discutir los logros del conocimiento científico, lo que nos interesa es el impacto social de esta manera de entender la problemática. Se descartan los aportes que puedan provenir de otras expresiones culturales no escolares y, en ese mismo acto, se colabora con la consagración de los sujetos poseedores de ese capital cultural y con la “derrota” vivida como “inferioridad” de aquellos sectores que carecen del mismo.

Lo anterior nos lleva a la tercera de las dimensiones trabajadas: la que tiene que ver con los determinantes del rendimiento escolar. Aquí también queda claro que en el discurso educativo oficial se sostiene una explicación “esencialista” de esta cuestión. Los factores individual/familiares, relacionados con el esfuerzo y la voluntad de los individuos, se presentan como capaces de vencer los condicionantes socioeconómicos y políticos estructurales de la sociedad capitalista, vinculados con el origen social “de clase”. El fracaso escolar se establece sobre estas bases y por lo tanto se tornan invisibles los, mas o menos sutiles, mecanismos de reproducción social del “statu quo”.

Para terminar de estructurar las bases sociológicas del discurso hegemónico se incluyó la postura que se sostiene en el mismo con respecto al ámbito de lo político. Al plantear la “convivencia democrática responsable” valorando el “equilibrio” y la no intromisión de la política en la escuela queda negada la idea de “lucha” de “conflicto” de intereses. De esta manera queda anulado el único espacio, el ámbito político, donde los sectores sociales mas castigados pueden plantear una alternativa. La participación ciudadana se reduce a “votar” y esperar la tarea de los representantes, los cuales, lógicamente, pasan a ser considerados como

¹ En estas páginas se sintetizan rasgos de las cuatro dimensiones sociológicas básicas del discurso educativo tradicional. Para un desarrollo mas profundo deberá consultarse el libro de Tesis.

los únicos responsables de la situación de injusticia, cuando no se descarta, como innecesaria, a “la política” en general.

Encuadrado en estas “bases”, el discurso educativo no puede contribuir más que al mantenimiento del orden social.

Es necesario decir con Gramsci que los procesos de construcción de hegemonía son conflictivos, las ideas de los sectores dirigentes no se convierten automáticamente en el imaginario social dominante, los sectores auxiliares (los sectores medios) y subalternos (las clases obreras y campesinas con o sin empleo) resisten de una u otra forma e introducen su perspectiva, dando origen a un sentido común que presenta contradicciones, donde aparecen elementos hegemónicos y también otros vinculados al “núcleo del buen sentido”, lo que permite mantener la esperanza de una alternativa contrahegemónica que pueda transformar la realidad. Lo mismo vale para los procesos educativos. El discurso pedagógico dominante no es impuesto de una vez y para siempre, la realidad no opera de una manera tan simple y “mecánica”.

Lo que se pretende afirmar en estas líneas es que, aún aceptando y compartiendo lo conflictivo de los procesos sociales y las luchas por las significaciones en el terreno educativo, estas dimensiones sociológicas del discurso escolar oficial consagran con solidez a esta organización social (capitalista) como la única posible, y que lo hace a partir de estas nociones sociológicas básicas. Al presentarse a continuación una síntesis de los resultados del estudio de caso, se podrá analizar en que medida se mantienen vigentes estas dimensiones en las representaciones de los docentes y alumnos.

Un estudio de Caso en el conurbano bonaerense

A continuación se presenta una síntesis de los resultados del trabajo de campo realizado en una escuela secundaria del conurbano bonaerense con la intención de explorar acerca de la vigencia del discurso educativo tradicional. En primer lugar se encuentra un cuadro que pretende resumir resultados de las entrevistas realizadas a 8 docentes en función de los objetivos, las hipótesis y el marco teórico adoptado. Luego aparece la síntesis de la información obtenida de las encuestas efectuadas a los alumnos en una serie de cuadros y gráficos derivados de la aplicación de la Escala de Lickert y de la categorización de las preguntas abiertas, donde se aprecian los porcentajes y las tendencias sobre las dimensiones ya explicitadas.

Los docentes: la cruzada civilizatoria y la resignación

Si bien es imposible dada la extensión que implicaría desarrollar las interpretaciones a las entrevistas realizadas a los docentes puede afirmarse que en las mismas quedaron claramente expuestas las dimensiones sociológicas del discurso educativo tradicional: La función de la escuela como institución socializadora en lo que hace a la adaptación al orden social existente, el conocimiento escolar como superior al “saber vulgar” del ámbito no escolar, el rendimiento relacionado con factores meritocráticos tanto del alumno como de sus familias, y la política entendida de manera tal que no se aleje del “equilibrio” y el bien común, rechazando lo relacionado con la lucha y el conflicto social. Se presenta un cuadro que permite observar la información obtenida en lo que hace a la realidad de la escuela actual, la persistente valoración del pasado en lo que hace a la escuela y las probables causas del desajuste entre la realidad y lo ideal según los docentes entrevistados.

Cuadro de síntesis de las representaciones de los docentes sobre la función de la escuela y las dimensiones sociológicas elegidas del discurso educativo tradicional.

Cuadro 1

Representaciones de los docentes	La realidad actual	Lo ideal (identificado con el pasado)	Causas del desajuste entre lo real y lo ideal
Función social de la escuela	Asistencialismo Se popularizó. Es un espacio de Recreación socio-afectivo. Cultura Light. Sin compromisos importantes.	Se corresponden con los objetivos del discurso educativo tradicional (integración- jerarquización- dar valores-preparar para el futuro, etc.)	Cambios en el “afuera” de la escuela: deterioro social, los padres actuales.

El conocimiento Escolar	<p>“Entró el afuera, la calle” .No hay límites Conocimiento: No hay claridad, objetividad, ni rigurosidad Se valora lo práctico y no lo teórico.</p>	<p>La escuela como “foco de cultura”. Modifica y mejora la cultura popular. Conocimiento: Objetivo, riguroso, teórico.</p>	<p>El mundo, la globalización, la crisis.</p>
El rendimiento	<p>No hay voluntad, todo es rápido, fácil, light. Familia: está en decadencia, es un agregado de personas. No acompañan a los hijos, los insertan en la escuela. Pobreza sin dignidad ni esfuerzo “se arrastran”.</p>	<p>El docente logra inculcar el valor del esfuerzo individual, hay voluntad y una familia que acompaña. La pobreza es “digna” y “progresar” se debe al valor del estudio.</p>	<p>Todo está mal: crisis, desocupación. Los docentes no exigen y se adaptan a la cultura light, la formación docente decayó.</p>
La política y su relación con la Escuela	<p>Política actual: Se mueve por intereses materiales, no hay valores. Piqueteros: No son incluidos por los docentes en el concepto de “gente” ni en el de “argentinos”: dan miedo, son cómodos (planes “no trabajar”) , manipulados, buscan hacer política para obtener cargos. Centro de estudiantes: no</p>	<p>Se busca el equilibrio y el bien común. No a los enfrentamientos. Solidaridad “A cada uno debe darse lo que se merece”. Valores democráticos y espíritu crítico. Política sin partidismo. Ayudar a la comunidad. Imparcialidad y neutralidad en el aula. Centro de Estudiantes:</p>	

	hay interés del alumnado, son copados por el partidismo de izquierda.	afín con las autoridades, no partidista: formador de opiniones políticas democráticas.	
--	---	--	--

Los alumnos: entre la resignación, la crítica y la incertidumbre

En el caso de los alumnos, como ya se anticipara, se utilizó como instrumento para procurar captar representaciones una encuesta construida siguiendo el procedimiento de la Escala de Lickert para captar las dimensiones correspondientes al conocimiento escolar, al rendimiento y la percepción de lo político, y también se efectuaron dos preguntas abiertas y una cerrada para indagar acerca de la función social de la escuela.

Funciones que debería cumplir la escuela secundaria

En el ítem n° 4 de la encuesta se les solicita a los alumnos que mencionen cuáles son, a su criterio, las tres funciones básicas que DEBERIA CUMPLIR la escuela secundaria. Los resultados a esta consulta, efectuada en forma abierta, fueron categorizados de la siguiente manera:

Cuadro 2 Funciones que debería cumplir la escuela según los alumnos

educar/enseñar/aprender brindar conocimientos	42,9% (57)
dar valores/respeto/tolerancia	15,8% (21)
preparar para la vida y/o el futuro/ formar a la persona	13,6% (18)
brindar contención /asistencia /comprensión/ aspectos socioafectivos (compañerismo, etc)	10,4% (14)

preparar para estudios superiores	5,2% (7)
integrar a la diversidad	5,2% (7)
otros (dar esperanza/civilizar/ orden y disciplina/exigencia/ pensamiento crítico)	6,7% (9)
total de respuestas	100%(133)

Casi el 70 % de las respuestas vincularon la función de la escuela con la enseñanza y el conocimiento, con la cuestión de los valores y con la preparación para el futuro.

Era esperable que la mayoría de los alumnos respondiera que la función de la escuela es “educar” o “dar conocimiento” sin precisar demasiado sobre el significado de estos términos.

Luego aparece el tema de los “valores”, presente fuertemente también en el caso de los docentes. Lo mismo que en el primer caso, las respuestas que se refirieron a “preparar para la vida” o para “el futuro” no permiten profundizar sobre los alcances de estas expresiones. Si bien son afirmaciones poco precisas, es posible señalar, sin embargo, que siempre fueron formuladas de forma tal que la escuela es la que siempre debe “dar”, ya sea conocimientos o valores, en una relación donde el alumno se coloca en posición pasiva de “recibir”, lo que recuerda a lo que Freire denomina educación “bancaria”, en este caso valorada positivamente por los alumnos demandantes. Otro tema que podría vincularse a esto es la valoración del “prestigio social”, en este caso asociando la escuela secundaria con la posibilidad de movilidad ascendente y con un mayor reconocimiento social para los individuos que la han cursado.

Es llamativa la escasez de respuestas vinculada a la preparación para estudios superiores (5,7%), esto puede deberse en parte al origen socioeconómico del alumnado, caracterizado en su momento como “medio-bajo”, y las dificultades para representarse un futuro estudio universitario o terciario. Esto es interesante dado que las encuestas se realizaron en el turno mañana donde, históricamente en el establecimiento, acuden los sectores sociales mas favorecidos (relativamente claro está) de la zona.

La contención y otros aspectos vinculados a lo socioafectivo no aparecen tampoco con demasiado peso, y en sólo un caso aparece la idea de que la escuela debe preparar para “el pensamiento crítico”.

Si bien la vaguedad de las respuestas es evidente, en gran parte debido a la decisión de haber utilizado una encuesta como instrumento, es posible vislumbrar que predomina el imaginario de una escuela “adaptativa”, que prepare para la inserción social mas que para la “transformación” del orden social.

El conocimiento escolar para los alumnos

Habiendo planteado que la escuela secundaria tradicional se nutre de principios “Positivistas” para entender el conocimiento científico se les solicitó a los alumnos de la muestra que respondieran su grado de acuerdo con seis afirmaciones:

- 1“Un conocimiento para ser considerado científico debe estar influenciado políticamente”
- 2“ El conocimiento científico debería ser una especie de fotografía de lo real, a diferencia de otros saberes que no son verdaderos”
- 3“Es bueno que la escuela incorpore otros conocimientos no científicos, siempre que no posean tendencia política, étnica o religiosa”
- 4“Las personas sin escolaridad o escasamente escolarizadas pueden elaborar un pensamiento crítico y reflexivo”
- 5“El conocimiento que brinda la escuela es necesario para superar la ignorancia”
- 6“El progreso en las sociedades modernas depende básicamente de la armonía y el orden social alcanzado”

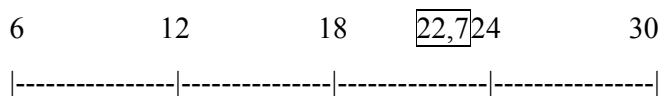
Las mismas se refieren a las características centrales del positivismo y su manera de concebir la ciencia, y la opinión acerca de otros saberes no científicos. También se consideró la noción de evolución y progreso social que sostiene la filosofía positiva. Los resultados fueron los siguientes:

Representaciones sobre el positivismo en la Escala de Lickert :

Resultado de la consideración a esas seis afirmaciones relacionadas con rasgos centrales del Positivismo: El 6 (seis) indica el valor mas bajo y las respuestas que mas se alejan de criterios vinculados al positivismo. El 30 (treinta) representa el valor máximo que podía alcanzarse coincidiendo, con la mayor intensidad posible, con los criterios propios del positivismo. De las 52 (cincuenta y dos) encuestas realizadas, el promedio arrojó el siguiente resultado: 22, 7 (veintidós con siete décimos)².

MENOS POSITIVISTA

MAS POSITIVISTA



El gráfico muestra la distancia que separa a ese promedio de 22,7 puntos de ambos extremos: 16,7 puntos alejado del extremo menos positivista y 7,3 puntos, del máximo valor posible a favor del Positivismo.

Los alumnos, el rendimiento escolar y sus determinantes

Otra de las dimensiones que se trabajó es la relacionada con el rendimiento escolar y sus supuestos condicionantes.

Las afirmaciones, que serán analizadas a continuación, intentaron averiguar en que medida, en las representaciones de los alumnos, aparecen consideradas las cuestiones de índole individual: la voluntad, el esfuerzo, la institución familiar como centrales para el rendimiento escolar, y si aparecen razonamientos que adjudican dicho rendimiento a cuestiones socioeconómicas mas estructurales: la pobreza, las desigualdades, el poder o el conflicto entre intereses sociales contradictorios.

Representaciones sobre el rendimiento escolar en la Escala de Lickert:

² Las puntuaciones en la Escala de Lickert se obtienen sumando los valores obtenidos respecto de cada frase (5 es el máximo y 1 es el mínimo para cada una). Una puntuación se considera alta o baja según el número de ítems o afirmaciones. En cada caso se presenta el resultado en un gráfico donde se aprecian el mínimo y el máximo puntaje posibles y el promedio obtenido a partir de las encuestas realizadas. Para mayores precisiones sobre la Escala de Lickert consultar el trabajo de Sampieri, Collado y Lucio sobre Metodología de la Investigación que se comenta en el Anexo metodológico de este trabajo.

Se presentaron, en la encuesta, una serie de (3 tres) afirmaciones para que los alumnos eligieran en que medida estaban de acuerdo con las mismas:

1“Una de las causas centrales en el bajo rendimiento escolar es el esfuerzo insuficiente de los alumnos en todo lo referido a estudio”

2“La causa fundamental del bajo rendimiento escolar se encuentra en la crisis de la institución familiar”

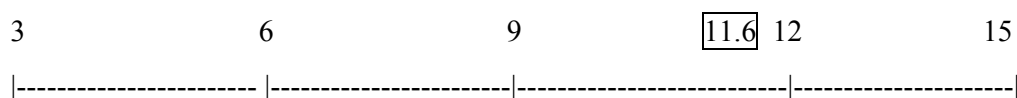
3“La pobreza influye en el rendimiento escolar, pero la voluntad es mas determinante para lograr ser un buen alumno”

El puntaje máximo es 15 (el mínimo 3) y expresa el grado total de acuerdo en que las causas para el rendimiento escolar son de índole individual/familiares y dependen de la voluntad. A medida que el puntaje disminuye es que nos acercamos a representaciones que consideran que las causas que determinan el rendimiento son de carácter mas bien estructural.

Los resultados generales fueron los siguientes:

CAUSAS ESTRUCTURALES

CAUSAS INDIVIDUALES/VOLUNTARISMO



Como puede apreciarse en el gráfico, las respuesta a los alumnos priorizaron lo relacionado con las causas individuales y familiares, con fuerte hincapié en la voluntad y el esfuerzo, por sobre determinaciones de índole mas estructural y sistémica.

La dimensión política en las representaciones de los alumnos

Representaciones sobre la política en la Escala de Lickert :

Utilizando la Escala de Lickert se realizó una serie de (4 cuatro) afirmaciones que intentaron captar aspectos centrales y generales de la actitud de los alumnos acerca de la dimensión política:

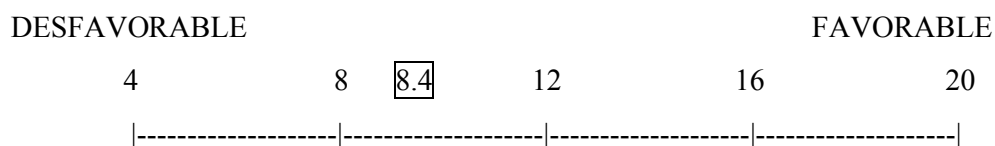
1“La política es sucia, habitualmente favorece a los dirigentes y casi nunca a los ciudadanos o al pueblo”

2“Para ayudar a los mas débiles o perjudicados de la sociedad lo mejor es trabajar desde la política”

3“Los centros de estudiantes deben estar politizados”

4“La corrupción de la dirigencia política es la causa principal de la crisis de la Argentina”

Los resultados generales aparecen representados en el siguiente gráfico:



El 8,40 (ocho con cuarenta) es el valor promedio obtenido en la escala a partir de las 52 encuestas realizadas. Esto evidencia una actitud básicamente negativa hacia la política, ya que se encuentra a 4, 40 (cuatro con cuarenta) del puntaje mínimo posible (4), y a 11,6 (once con sesenta) de la actitud mas favorable posible (20). Es importante realizar ahora el análisis de cada una de las afirmaciones.

Se completa esta indagación con los resultados obtenidos a partir de un listado de organizaciones políticas para conocer cuál es la consideración de los alumnos con respecto a sus prácticas habituales (Cuadro N° 1). También se les solicitó que respondieran si participan o participarían en alguna de ellas.

A continuación se presentan las afirmaciones, los resultados y algunas aclaraciones realizadas por alumnos en cada caso.

Cuadro 3 Opinión sobre las prácticas habituales de las principales organizaciones políticas:

	sindi catos	partidos políticos	asambleas barriales	pique teros	vinculadas a desaparec (madres, etc)	ongs. de dere- chos civiles
muy de acuerdo	1.9(1)	1.9 (1)	15.7 (8)	1.9 (1)	37.3 (19)	27.5(14)
de acuerdo	15.7(8)	13.7(7)	29.4(15)	9.8 (5)	25.6 (13)	47.1(24)
ni de acuerdo, ni en desacuerdo	27.4(14)	13.7 (7)	15.7 (8)	21.5(11)	11.7 (6)	7.8 (4)

en desacuerdo	15.7 (8)	31.5(16)	3.9 (2)	39.3 (20)	7.8 (4)	3.9 (2)
muy en desacuerdo	4 (2)	15.7 (8)	7.8 (4)	23.6 (12)	5.9 (3)	1.9 (1)
desconoce sus practicas	35.3(18)	23.5(12)	27.5(14)	3.9 (2)	11.7 (6)	11.8(6)
total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Si consideramos los juicios positivos hacia las prácticas (las respuestas que marcaron “muy de acuerdo” y “de acuerdo”), puede apreciarse que las organizaciones mas favorecidas fueron las ONGs de Derechos Civiles (75% sumando ambas respuestas) y las vinculadas a Desaparecidos (algo mas del 60%).

Las Asambleas Barriales fueron aprobadas por el 45%. El resto de las organizaciones lograron un apoyo mucho menor : 15% aproximadamente para Sindicatos y Partidos Políticos y solo uno de cada diez manifestó estar de acuerdo con las prácticas del movimiento Piquetero.

En el otro extremo, el de la desaprobación (sumando respuestas “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”), los mas mencinados fueron también “los piqueteros”, mas de seis de cada diez alumnos señalaron la disconformidad para con sus prácticas. Casi la mitad (47%) indicó estar en desacuerdo con las prácticas de los Partidos Políticos y el 20% con los Sindicatos (en este caso el 35% dijo desconocer su funcionamiento).

Correspondiendo con la ya mencionada valoración positiva, las organizaciones que contaron con menos críticas fueron: las Asambleas Barriales (solo el 11% manifestó su desaprobación señalando estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”), las vinculadas a Desaparecidos (algo mas del 13%) y las ONGs que fueron condenadas por algo menos del 5% de los alumnos (tres alumnos sobre el total de 52).

Luego de lo ya mencionado para los Sindicatos (35% de desconocimiento) el resto de las organizaciones sobre las que los alumnos dijeron no conocer sus prácticas fueron: las Asambleas Barriales (27,5%), los partidos políticos (23,5%). Las mas conocidas son las

correspondientes a los piqueteros (solo el 4% señaló no saber acerca de sus actividades), las vinculadas a Desaparecidos y las ONGs (desconocidas para aproximadamente el 11%).

Algunas reflexiones finales sobre educación, conservación y transformación social

Este trabajo ha desarrollado la problemática relacionada con el discurso educativo tradicional, los rasgos sociológicos del mismo que contribuyen a reproducir el orden social existente.

Esto nos permite elaborar algunas reflexiones finales con la intención de que puedan utilizarse en el debate acerca de la función social que cumple y debería cumplir la escuela teniendo en cuenta que el diagnóstico y el análisis de la crisis es también un terreno de lucha que procura ser monopolizado por el discurso hegemónico, hoy en su versión neoliberal, pero donde también se presentan posiciones de resistencia y propuesta de los sectores populares

Una mirada alternativa necesita revisar las perspectivas teóricas de la sociología crítica en educación, sus posturas y autores principales, sus debates internos, para reflexionar sobre las posibilidades reales de aportar y trabajar para una “educación popular” que tenga como objetivo colaborar con la transformación del orden social.

Tamarit ha denominado “sentido común hegemonizado” a este imaginario convertido en la “forma mas habitual de pensar” y, como todo sentido común, convierte a la realidad en lo “obvio”, en aquello que ya no vale la pena problematizar porque es “natural”.

Las propuestas innovadoras en educación suelen quedar entonces en la “superficie” de estas dimensiones sociológicas básicas, que no son cuestionadas y que, de esta manera, “neutralizan” los discursos, ocultando los aspectos políticos subyacentes.

Consideramos que sin un “quiebre” de ese sentido común hegemonizado, sin cuestionar las bases sociológicas del discurso educativo tradicional, no es posible alentar demasiadas esperanzas para que puedan aparecer y desarrollarse miradas realmente alternativas para debatir sobre el sentido (político-ideológico) que debe tener la educación escolar.

Es totalmente opuesto a las intenciones de este trabajo el proponer la “resignación” ante una realidad que presenta estas características, sino que se procura que los planteos críticos y populares en educación tomen conciencia de que debe considerarse la vigencia de las representaciones pedagógicas tradicionales como un condicionante subjetivo central que tiende a evitar potenciales transformaciones.

Como se viene afirmando, reconocer esta característica del discurso educativo oficial no significa negar el potencial revolucionario de ciertos valores de la Ilustración, ni tampoco

considerar a la cultura popular como revolucionaria por el solo hecho de haber sido producida por los sectores sociales explotados. Esto último sería no reconocer el poder de la hegemonía y sus posibilidades de intervenir en los procesos que avanzan hacia una toma de conciencia por parte de los sectores populares y esperar una autonomía total, una pureza “esencial” en las producciones y significaciones que el pueblo genera y manifiesta.

La realidad es relacional, y esto impide la “pureza” y “autonomía” que se pretende encontrar, desde visiones excesivamente románticas o mecanicistas, en la mencionada cultura popular. En el conflicto se avanza y también se retrocede, la historia no está escrita de antemano y solo la comprensión dialéctica de los procesos puede hacer visible la orientación política de los acontecimientos, el “hacia donde va” la sociedad, cuáles son las ideas y los hechos que llevan a una “humanización” en sentido freireano y cuáles nos alejan de la misma.³

Si se considerara, desde el enfoque crítico de tradición marxista, que la realidad es “lo concreto pensado”, es decir, la “síntesis de múltiples determinaciones, visibles y no visibles, pasadas y presentes”, y se adoptara el criterio dialéctico para entender la dinámica social, seguramente que tendríamos dentro de la escuela secundaria un espacio problematizador y abierto al debate y al cuestionamiento. No es lo que hemos apreciado en el universo de representaciones explorado.

Estos comentarios pretenden ser útiles para evitar el monopolio discursivo de las posturas dominantes, y para detenernos en los prejuicios que persisten acerca de qué es la cultura, qué entendemos por “saberes socialmente válidos o significativos”, conceptos que circulan desde el inicio de la transformación educativa sin ser discutidos ni por la generalidad de los docentes (relegados cada vez mas al rol de meros ejecutores de la política educativa) ni por los alumnos, ni por el grueso de la población, ni tampoco por (lógicamente) los diversos medios encargados de formar la opinión pública.

No son escasas las voces que han expresado la penetración de la lógica neoliberal en la educación, ni faltaron luchas sociales y gremiales que expresaron su disconformidad con la reforma educativa de los 90’ y la Ley Federal (nos referimos a posiciones que alertan sobre su trasfondo ideológico, ya que la crítica a la Ley y al resto de los aspectos “técnico-metodológicos” incluidos en la reforma ha sido prácticamente general en el ámbito educativo), logrando finalmente su derogación. El tema es que entretanto, y mientras los

³ La humanización es, según Freire, un proceso que se produce a partir de la creciente concientización de los sectores populares en su lucha por la liberación de la explotación, permitiendo el desarrollo de valores y virtudes que permitirían ir construyendo nuevas subjetividades “no alienadas”.

medios de difusión construyen su interpretación y mensaje hegemónico, en la vida cotidiana escolar, y esto es lo que hemos explorado, se mantienen vigentes, en las representaciones de alumnos y docentes, las bases sociológicas del discurso educativo tradicional, que no son cuestionadas ni puestas en duda, a pesar de que los datos de la realidad contradicen como nunca antes sus promesas.

En la vida cotidiana escolar se continúa entonces afirmando la misma lógica de siempre, y la crisis ocurriría “a pesar de lo que la escuela hace y ha hecho siempre” por factores cuyo origen habría que buscar por otro lado.

En este sentido, la historia pareciera “arrastrar” a los sujetos como un trasfondo que se desarrolla mas allá de las voluntades de los docentes, que siempre han trabajado para contribuir con el “bien común”, cumpliendo con los “mandatos del rol” con esfuerzo y dedicación, y de los alumnos, que consideran que la escuela no cumple con sus funciones sin precisar el porqué o adjudicando el problema a un “espíritu de época” donde no se esboza tampoco un análisis crítico del grado de responsabilidad de cada uno en la construcción social de la realidad. El mundo estaría mal: “a pesar de los esfuerzos de la escuela y los encargados de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje”, pareciera ser la conclusión de esta perspectiva.

Posibilidades de superar la crisis

Teniendo como base lo analizado, podría trazarse un vínculo entre la vigencia de las dimensiones sociológicas del discurso educativo y sus promesas, la realidad actual que contradice fuertemente las mismas, y el malestar que se manifiesta en la cotidianeidad escolar vivida como “falta de sentido”. Consideramos que la ruptura de un círculo que parece vicioso podría efectuarse solo desde una educación alternativa a nivel político-cultural, “emancipadora” o “liberadora”.⁴ La pregunta que habría que hacer entonces es cuáles son hoy las posibilidades de construir una educación popular dentro del sistema educativo estatal

Trabajar por la construcción de una educación popular hacia adentro de la educación formal estatal constituye un desafío que, como ya se ha desarrollado, posee numerosos condicionantes, aquí se han explorado algunos de índole subjetiva (las representaciones como manifestaciones de hábitos de los sujetos) y relacionados con la “hegemonía” que, prafraseando a Gramsci se aloja “en el fondo de las conciencias”.

⁴ Incluso habría que discutir si son éstas las mejores formas de denominar a la alternativa pedagógica que esbozamos en estas reflexiones.

Conocer mejor los mismos debería servir para seguir buscando estrategias de “quiebre del sentido común” para construir una mirada distinta de la crisis escolar y social ya que, mirando desde la perspectiva crítica aquí adoptada, ambas se retroalimentan evitando el reconocimiento de la raíz político-ideológica de la misma, creando condiciones que sientan las bases para reproducir la misma crisis en condiciones ampliadas y de mayor profundidad y gravedad.

Esquematizando quizás demasiado podríamos decir que a una situación de crisis pueden proponérseles al menos tres opciones: una es la de valorar el pasado como ideal, como una situación donde todo era como debía ser, y es la posición que hemos comprobado expresan básicamente los docentes, que ejemplifican su decepción actual comparando con lo que ocurría en las escuelas hasta hace (por lo menos) 20 años, cuando el discurso oficial funcionaba sin grandes cuestionamientos y se desarrollaba el Estado de Bienestar (durante el peronismo y el desarrollismo, aún con las limitaciones propias de las economías periféricas) permitiendo cierta movilidad individual ascendente esperable para las inversiones realizadas tanto por los docentes, que sentían ejercer un rol valorado socialmente, como por los egresados de los diferentes niveles educativos.

Otra opción es la de continuar en la crisis pero soportando la misma con conductas evasivas, en este comportamiento estaría, en parte, la raíz de todos los escapismos y adicciones de la actualidad, desde el consumismo hasta la drogadependencia. Esta posición, que seguramente también sostienen desde la acción concreta muchos docentes (aunque sostengan hacia adentro de la cotidianeidad escolar un discurso de compromiso y la tradicional “cruzada civilizatoria”, “a pesar de todo”), es la que parece representar y reconocerse mejor en la posición de los alumnos. Hay un obligado lamento sobre el funcionamiento de la escuela actual, fundamentalmente desde la escasa “utilidad” en términos de “inserción social y profesional” pero existe muy poca claridad para determinar el porqué. La posición termina siendo la de un individualismo pasivo y “desencantado”, que evita una actitud política de compromiso y que deja como única salida el consumismo y la evasión.

Estas dos opciones son funcionales al “statu quo”, no permiten visualizar la problemática de manera política y terminan por impactar a nivel individual produciendo crisis y angustias personales (sobre todo la primera opción), cinismo o escapismo (básicamente la segunda: piénsese en el éxito de programas de radio y TV que se basan en la “burla” a los políticos, la política y las instituciones tradicionales en general, dejando como mensaje que la única alternativa es el escapismo para pasarla lo mejor posible), y entretanto el sistema sigue su marcha, favoreciendo y perjudicando, cada vez con mayor magnitud, a los mismos de

siempre, cada vez menos motivados y preparados para leer crítica y políticamente esta dialéctica.

Una tercera opción podría empezar por rechazar a las dos primeras, y plantear una salida superadora “hacia delante”, lo que supone una transformación en todas las dimensiones de la vida social.

Un proyecto alternativo no significa destruir todo lo anterior, sino empezar a buscar donde se encuentran planteos críticos que pueden “develar” pero también “proponer”, que permitan avanzar “de posición en posición” en la construcción de una propuesta contrahegemónica que permita pensar en una sociedad distinta, mas humana, inclusiva y justa. Esto no es posible sin el quiebre del sentido común “hegemonizado”, en este caso por las dimensiones sociológicas del discurso educativo tradicional.

Consideramos que la escuela hoy es “careta” para la mayoría de los jóvenes no por no dar cuenta de las diferentes manifestaciones culturales que existen (siempre ha existido la diferencia generacional y no necesariamente como problema insalvable) sino porque no cumple con sus promesas, ni va a poder hacerlo si continúa siendo la escuela hegemónica de siempre, aunque se aggiorne con nuevos lenguajes para no quedar definitivamente superada por los cambios del contexto.

El discurso de la diversidad y de las nuevas subjetividades, sin negar la necesidad de entender las nuevas formas de expresión y comunicación, puede conducir a la aceptación de una realidad social más “fragmentada” que “diversa”, haciendo el juego al statu quo. Tampoco creemos que la escuela de los modelos precedentes vinculada al Estado de Bienestar sea la meta a alcanzar, una, por la obvia imposibilidad de recrear las condiciones históricas de mediados de siglo que permitieron el desarrollo de esa forma de Estado y otra, porque aún en esa escuela mas democrática y que permitió mayor movilidad individual, se prosiguió con el ideario hegemónico anclado en el iluminismo-positivismo; una escuela meritocrática, supuestamente neutral, que colaboró con la construcción de subjetividades necesarias para aceptar como “natural” la existencia de una sociedad “estratificada”.⁵

Postulamos que otra escuela es posible, pero basándonos en las concepciones que se desprenden de los planteos de educación popular de Freire y todos los autores y experiencias concretas que, partiendo del saber que el pueblo posee, intentan promover una escuela pública

⁵ Ver Apple: “Sobre el análisis de la hegemonía”, capítulo 1 en Ideología y currículo, Ed. Akal, Madrid, 1986.

y popular, que contribuya a la transformación de las relaciones sociales mas que a la adaptación, y que permita ir construyendo otra sociedad, otra subjetividad.

No es el lugar para desarrollar aquí los rasgos que consideramos debería mínimamente poseer la educación pública popular, basta decir que, utilizando otra vez a Freire, hablamos de la organización y movilización del pueblo en vistas a la creación de un poder popular. La crisis de la escuela podría entonces tomar otro significado al que se plantea desde el discurso hegemónico, y solo podría empezar a resolverse en el marco de un nuevo proyecto político colectivo de carácter nacional-popular (hasta habría que discutir si esta no es una forma algo romántica y anticuada de denominarlo) que empiece a tomar sentido y a entusiasmar a los distintos sectores que incluyen a las mayorías para su construcción.

La escuela no es la única institución, ni el lugar central, desde donde puede transformarse la sociedad, pero tampoco es un espacio despreciable. Los sujetos continúan considerando a la educación como un derecho y esto es un buen principio para empezar a trabajar por la transformación.

Parafraseando una vez mas al pedagogo brasilero: “La escuela no puede todo, pero puede algo”.

Bibliografía consultada:

- Apple, Michel; Tadeu da Silva, Tadeu; Gentili, Pablo: “Cultura, política y currículo” Ed. Losada. Bs As. 1998
- Berguer , P. y Luckman, Th.: La construcción social de la realidad. Ed. Amorroutu, Bs. As., 1968.
- Bernstein, Basil, Flecha, Ramón y otros : « Ensayos de pedagogía crítica » Editorial Popular, España, 1997.
- Bernstein, Basil : « Pedagogía, control e identidad », Editorial Morata, Madrid, 1996.
- Blanco, Rogelio : « La pedagogía de Paulo Freire » Ediciones Endymiol, España, 1992.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude: “La reproducción”. Les editions de Minuit. París 1970.
- Bourdieu, Pierre: “Cosas dichas” Gedisa Editorial, España, Primera Reimpresión 1996 (la obra original es de 1987).
- Bourdieu, Pierre: “Razones Prácticas”. Editorial Anagrama, España, 1996.
- Bourdieu, Pierre: “¿Qué significa hablar? Editorial Akal, España, 1999.
- Bourdieu, Pierre: “Contrafuegos” Editorial Anagrama, España. 1999.

- Bourdieu, Pierre: “Poder, Derecho y Clases Sociales”, Ed. Desclée de Brouwer, S. A. 2000
- Bourdieu, Pierre: “Capital cultural, escuela y espacio social, México” Ed. S. XXI. 1997.
- Bourdieu, Pierre: “Intelectuales, política y poder”. Bs. As., EUDEBA.
- Braslavsky, Cecilia: “La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad” Editorial Santillana, Bs. As., 2001.
- De Filippis, Irma: “El espacio social de la institución educativa y su relación con la violencia simbólica”, Tesis de Maestría en la Universidad de la Matanza, 1999.
- De Ibarrola Nicolín, María: “Las dimensiones sociales de la educación”. Editorial El Caballito, México. 1985.
- Díaz, Esther: “La Ciencia y el imaginario social”. Editorial Biblos. Bs.As 1998.
- Etchegoyen, Miguel Angel (compilador): “Poder Político y Sistema Educativo” Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. Bs. As. 1996
- Ezpeleta, J. Y Rocwell. E. : “Escuela y clases subalternas” Editorial DIE. México. 1985
- Fernández Enguita, Mariano: “Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados”. Editorial Laia. Barcelona. 1985.
- Fernández Enguita, Mariano: “ Poder y participación en el sistema educativo”.Editorial Paidós, Barcelona, España, 1992.
- Fernández Enguita, Mariano: “La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas” Editorial Pirámide, España, 1998)
- Filmus, Daniel; Braslavsky, Cecilia: “Ultimo año del Colegio Secundario y discriminación educativa” Investigación en Cuadernos de FLACSO, Editorial Miño y Dávila. , Bs. As., 1988.
- Freire, Paulo: “Pedagogía de la autonomía” (selección de textos). Editorial Paz e Terra, Sao Pablo, 1997.
- Gentili, Pablo: “Poder económico, ideología y educación: Un estudio sobre los empresarios, las empresas y la discriminación educativa en la Argentina de los años 90’”, Editorial Miño y Dávila, Bs. As., 1994.
- Giroux, H.: “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”. En Posmodernidad y Educación, compilación de Alicia de Alba. CESU, México, 1995.
- Gorz, André: “Miserias del Presente, Riquezas de lo Posible” (pag 77 a 81), Ed. Biblos, Bs. As., 2000.
- Huergo, Jorge A. y Fernández, María B.: “Cultura escolar, cultura mediática, Intersecciones” Editada por la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 1999.
- Isman, Raúl: “Gramsci, sus aportes a la sociología crítica” en “Civilización y barbarie” Editorial Imprex, Merlo, Bs. As. 1997.

- Kaplan, Carina: “Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen” Editorial Aique, Bs. As., 1994.
- Ley Federal de Educación N°24195. 1993
- Obiols, Guillermo; Di Segni, Silvia: “Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria” Ed. Kapelusz. Cap Fed. 1993.
- Propuesta educativa: Revista de Flacso . Año 1, N° 1. Bs. As. 1989
- Paoli, Antonio: La lingüística en Gramsci. Premia Editora. México, 1989.
- Rocwell y Ezpeleta: “Escuela y clases subalternas, otra historia cotidiana”. En material de cátedra de L. Rigal, Sociología de la Educación de la Carrera de Sociología de la UBA, 1991.
- Rosenthal, R. Y Jacobson, L.: “Pigmaleón en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo del alumno”, Editorial Morova, España, 1980.
- Tiramonti, Guillermina, Braslavsky: “Conducción educativa y calidad de la enseñanza media” Editorial Miño y Dávila, Bs. As., 1990.
- Torres, María Rosa: “Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire” Entrevista. Biblioteca Universitarias. Centro editor de A. Latina, 1997.

También se han consultado algunos números no especificados de las revistas “Propuesta educativa” de FLACSO, y “La educación en nuestras manos” editada por el SUTIBA.